

---

# Analyse de l'activité des professeurs des écoles sortants de l'IUFM (T1) dans une perspective d'accompagnement de l'entrée dans le métier

**Philippe Veyrunes**

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1420>

DOI : 10.4000/trema.1420

ISSN : 2107-0997

**Éditeur**

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 janvier 2003

Pagination : 109-122

ISSN : 1167-315X

**Référence électronique**

Philippe Veyrunes, « Analyse de l'activité des professeurs des écoles sortants de l'IUFM (T1) dans une perspective d'accompagnement de l'entrée dans le métier », *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 12 octobre 2010, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1420> ; DOI : 10.4000/trema.1420

---

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tréma

---

# *Analyse de l'activité des professeurs des écoles sortants de l'IUFM (T1)<sup>1</sup> dans une perspective d'accompagnement de l'entrée dans le métier*

Philippe Veyrunes

---

## **1. Pilote**

- <sup>1</sup> Philippe Veyrunes est doctorant, membre du LIRDEF, formateur associé en formation générale en PE2 à l'IUFM (centre de Nîmes) et conseiller pédagogique de circonscription à Nîmes V Gard Rhodanien.

## **2. Public**

- <sup>2</sup> Une équipe de cinq professeurs des écoles volontaires, sortis de l'IUFM en septembre 2001. Ces cinq enseignants, (quatre femmes et un homme), désignés ici par une initiale, sont nommés, pour plusieurs d'entre eux, dans des classes difficiles. **B.** exerce dans une CLIS, **R.** dans une classe de ZEP de CE2/CM1, **H.** enseigne dans une classe de CP/CE1 regroupant de nombreux élèves maintenus dans le cycle deux et en difficulté scolaire, **V.** dans une classe rurale à double cours de CM1/CM2 et **A.** dans une classe de CM1 de zone résidentielle.

### 3. Problématique de formation dans laquelle s'inscrit le projet

- 3 Le projet s'inscrit dans le « Plan de rénovation de la formation des enseignants » qui porte sur la mise en place de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré. Il est défini par la circulaire N° 2001-150 (MEN, 2001) et entre en vigueur à la rentrée de septembre 2002 pour les « T1 »<sup>1</sup> et à la rentrée suivante pour les « T2 »<sup>1</sup>. J'en rappelle ici les axes majeurs et montre les liens du projet innovant avec ces orientations.
- 4 La circulaire prévoit la mise en place d'une formation d'une durée minimale de trois semaines au cours de la première année d'exercice et de deux semaines la seconde année. Les contenus de formation prévus doivent tenir compte des besoins des nouveaux enseignants et de ceux de l'institution. L'objectif de l'accompagnement de l'entrée dans le métier est de faciliter la maîtrise du métier en approfondissant les compétences et les savoirs professionnels de la formation initiale. Il s'agit également de favoriser et de développer l'adaptation des savoirs disciplinaires à la réalité du terrain, la gestion de la classe, l'analyse de l'activité de la classe, le travail en équipe, l'identification et la compréhension des caractéristiques du territoire de l'établissement professionnel, l'appropriation d'une éthique professionnelle, la prise en compte de l'exigence d'actualisation des savoirs.
- 5 La circulaire précise également les principes essentiels de l'accompagnement. Deux de ces principes fondent le travail de ce projet innovant : il s'agit de concevoir « *un dispositif adapté à la réalité de l'exercice du métier* » (MEN, 2001) et de l'ancrer dans les besoins des enseignants. Les contenus de la formation à mettre en place doivent être « *flexibles* », et « *diversifiées* » (MEN, 2001). Ce dispositif ne relève ni d'une poursuite de la formation initiale, ni d'un début de formation continue. Il s'agit donc de mettre au point de nouvelles formes de collaboration entre enseignants novices et tuteurs pour ce qui n'est pas une formation mais un « *accompagnement à l'entrée dans le métier* ».
- 6 La circulaire insiste sur l'importance de l'analyse des pratiques comme outil de cet accompagnement. Celle-ci doit permettre aux enseignants novices de développer leurs compétences professionnelles à partir des situations de travail qu'ils vivent, qu'elles soient réussies ou qu'elles présentent des difficultés.
- 7 Le projet innovant vise, dans ce cadre de formation, à deux objectifs : apporter une contribution à la définition des besoins des professeurs des écoles sortants de l'IUFM et proposer, à partir de l'analyse de ces besoins, des pistes pour leur accompagnement lors de l'entrée dans le métier.

### 4. Présentation du projet et de sa réalisation

- 8 Le projet innovant s'inscrit dans un travail de thèse de doctorat de sciences de l'éducation, élément d'un parcours de formation personnelle d'un formateur « de terrain », conseiller pédagogique. Il s'appuie sur une enquête qui veut répondre à des critères de scientificité. La recherche en cours porte sur l'analyse de l'activité des enseignants novices (T1). Au terme de la première année, les résultats sont évidemment peu assurés et totalement provisoires.

- 9 Ce travail, par son objet même, constitue une tentative pour concilier une recherche en cours et une perspective de formation. L'approche originale de l'activité des enseignants des écoles, le choix de faire porter l'analyse sur l'activité des T1, la méthode de l'enquête, en particulier le choix d'une posture de chercheur qui cherche à allier une double visée descriptive et transformatrice, de recherche et d'aide, constituent les cadres de cette tentative. Ils permettent de dégager quelques premiers enseignements qui semblent utiles à la conception de l'accompagnement de ces enseignants. Afin d'illustrer l'essai d'articulation de la recherche et de la formation, il me paraît nécessaire de présenter succinctement les cadres théorique, épistémologique, éthique de l'enquête, avant de décrire la méthode et la réalisation.

#### 4.1. Le cadre théorique de l'enquête

- 10 Cette enquête adopte le cadre dit de la « cognition située ». Il s'agit d'une approche multiple, analysant l'action humaine comme une totalité dynamique, signifiante, organisée et située physiquement, corporellement et culturellement. Elle est au carrefour de la sociologie de l'action, de l'anthropologie, des sciences de la cognition et du langage. En dépit de cette diversité, une conviction réunit l'ensemble des chercheurs : la cognition est incompréhensible hors contexte et doit être étudiée *in situ*. Cette conviction est documentée par un certain nombre de constats empiriques qui montrent que la cognition en situation « naturelle », « quotidienne » ou « de travail », est différente de la cognition observée dans le contexte artificiel, contrôlé et épuré du laboratoire (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987). La cognition est nichée dans un contexte social, spatio-temporel, corporel dont elle est partiellement l'expression et qu'elle contribue à définir et à façonner. L'étude évoquée s'attache au niveau de la cognition qui est significatif pour l'acteur en se référant à l'objet théorique du cours d'action et à une approche sémiologique de l'action (Theureau, 1992, 2000). Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé [...], activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau et Jeoffroy, 1994, p. 19). Cette définition du cours d'action est fondée sur la postulat que le niveau de l'activité, qui est montrable, racontable et commentable (c'est-à-dire significatif du point de vue de l'acteur), est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992). Décrire et analyser l'action implique donc de reconstituer les significations que l'acteur lui accorde. Ce programme se rapproche de la tradition ergonomique francophone. Il est utilisé dans le cadre de recherches sur l'enseignement (Durand, 1996 et 2000) et en particulier dans le domaine sportif (Bertone, 2001 ; Ria, 2001).
- 11 L'ergonomie de langue française a inauguré dans les années 1950 un nouveau type d'analyse du travail qui est fondée sur la distinction entre la tâche (le travail prescrit) et l'activité (le travail réel) (Leplat et Hoc, 1983). Elle place la question des relations entre l'ergonome et les acteurs dans un cadre contractuel qui recherche la collaboration des opérateurs dans le recueil des données et dans leur interprétation. L'ergonomie de langue française opère un renversement de perspective : elle analyse l'activité réelle des opérateurs afin de reformuler les tâches. La psychologie du travail et la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2001) se réclament de cette tradition et sont aussi les héritières de la

psychopathologie du travail qui s'intéresse à la santé des travailleurs. Leurs options théoriques sont issues de l'école socio-constructiviste soviétique et des travaux de Vygotsky, Bakhtine et Leontiev. Elles considèrent que l'activité n'est pas seulement ce qui se fait mais aussi toute sa part impossible, empêchée, non réalisée. L'activité est également tournée vers les autres, adressée à un destinataire. Pour ce courant, les relations entre acteurs et chercheurs sont construites sur cette distinction entre tâche et activité et sur la volonté de comprendre les phénomènes de souffrance au travail. L'engagement des acteurs et leur demande de transformation y sont des nécessités et le chercheur se place en position de ressource. Il ne se limite pas à produire des savoirs sur l'activité des acteurs mais vise à la transformer pour la comprendre. Ces recherches ont étudié l'activité réelle des acteurs au travail (les conducteurs de trains, les facteurs...) et elles commencent à porter sur l'activité des enseignants (voir le numéro 143, 2001-1 de la revue *Éducation Permanente*, et en particulier les articles de : Faïta, Fernandez et Scheller, 2001 ; Clot, Prot et Werthe, 2001 ; Roger, Roger et Yvon, 2001 ; Saujat, 2001).

- 12 La recherche en cours adopte cette double visée. Elle recherche également l'engagement des acteurs dans un processus de transformation et de développement de leur activité.

## 4.2. Le cadre éthique, déontologique et contractuel de l'enquête

- 13 Ces options épistémologiques impliquent un mode de relation particulier entre chercheur et acteur, éminemment situé, dynamique, non stéréotypé (Veyrunes et Durand, soumis). Sa richesse est à l'opposé du parti pris d'élimination des biais d'une approche objectivante qui veut décrire une réalité observable. Il s'agit au contraire de mettre à profit cette perspective située dans une visée heuristique. Cependant, ces choix rendent encore plus étroitement imbriqués les problèmes théoriques et épistémologiques avec les questions éthiques. Le cadre éthique est défini en trois points. En premier lieu, je distingue, suivant Ricœur (1990), l'éthique de la morale, comme ce qui vise à la « vie bonne ». Cette éthique est fondée sur la responsabilité humaine et les choix à effectuer en fonction des situations. L'éthique ainsi conçue prime sur, et englobe la morale de type kantien, ensemble d'obligations fondées sur des normes et des règles et elle inclut l'idée de justice. En second lieu, je me réfère à l'éthique de la responsabilité et de l'altérité de Levinas (1982). C'est à travers le visage de l'autre, dans la relation intersubjective que s'instaure la relation éthique qui commande la justice. Cette relation est assignation à responsabilité, comme structure essentielle de la subjectivité. La responsabilité n'est nullement réciproque, elle est totalement asymétrique, elle se doit à autrui. Quant à la sienne, elle est de son ressort. En troisième lieu, cette éthique suppose un dépassement de la rationalité à travers le lien à l'action située, émergeant des contextes, comme la définit Varela (1996). Elle suppose une prise de conscience graduelle et directe, une pratique de l'amélioration de soi, une attitude de don qui n'attend rien en retour et qui ne passe pas essentiellement par l'application de règles.
- 14 Ces éléments constituent un cadre cohérent avec les options théoriques et épistémologiques. Il amène donc le chercheur à prendre réellement en compte, dans les questions pratiques que pose la mise en œuvre d'une méthodologie, la nécessité d'un cadre éthique et de règles déontologiques claires. Il l'amène enfin à adopter une posture et un positionnement fondamentalement égalitaire avec les acteurs. Il suppose également d'effectuer des choix dans des contextes précis, à l'intérieur d'un cadre de la

responsabilité, de la visée du « Bien », dans lequel les comportements vont pouvoir se développer dans des situations toujours différentes.

- 15 Cette éthique nous paraît adaptée aux questions que posent les relations entre un chercheur et un praticien engagés dans un travail commun, et en particulier du point de vue du chercheur. Elle correspond également aux exigences de la formation d'adultes à laquelle visent les IUFM.

### 4.3. Le cadre contractuel

- 16 Le cadre exposé contraint fortement les relations entre les partenaires de la recherche et impose de prendre en compte ces aspects déontologiques et éthiques. Il amène le chercheur à adopter une posture bien définie et à s'y tenir. Il suppose de proposer un contrat préalable aux praticiens qui acceptent de s'engager dans ce type de travail. Ce contrat cadre les aspects essentiels des relations entre chercheur et praticien. Il est présenté lors d'une rencontre entre les enseignants volontaires et le chercheur, au début de l'enquête.
- 17 Des règles classiques que l'on s'engage à respecter sont énoncées : demande d'autorisation écrite et systématique de filmer adressée aux adultes et aux parents des élèves mineurs, garantie de confidentialité préservant l'anonymat et l'intimité des personnes, anonymat des comptes-rendus (notamment en raison de l'usage fréquent de la vidéo), précaution vis-à-vis d'une exploitation secondaire des résultats. Certaines règles énoncées concernent aussi de près la méthode elle-même : les matériaux traités doivent faire l'objet d'une validation par les acteurs pour être considérés comme exploitables. Les conditions matérielles d'enregistrement des données sont également explicitées : l'enseignant est, en dernier ressort, celui qui décide de l'opportunité ou non de la réalisation d'un enregistrement en fonction des circonstances et de ses conditions de travail. Dans tous les cas, l'enregistrement ne peut accepter de perturber seulement si ces perturbations ne sont pas préjudiciables aux élèves. La caméra, placée sur pied, en général en fond de classe, suit les déplacements de l'enseignant par des mouvements panoramiques. L'enregistrement sonore se fait par micro HF fixé sur l'enseignant. Tout ce matériel est présenté aux élèves lors de la première séance de travail.
- 18 Deux principes essentiels sont indiqués : le droit pour le praticien de rompre à tout moment son engagement et le droit à la restitution systématique des données brutes (films vidéo, script des entretiens). Ce contrat établit également plusieurs principes : il pose le choix de la coopération sur la base d'une égalité. Le chercheur ne vient pas observer « un cobaye », il ne se place pas en position de surplomb. En ce qui concerne les connaissances des acteurs, chacun possède ses savoirs à partir desquels il peut questionner voire remettre en question ceux du partenaire. Ceci ne signifie pas confusion des rôles, ni l'adoption d'une position de « praticien-chercheur ». Ceci suppose une relation de confiance mutuelle. Le chercheur peut cependant, à la demande des acteurs, adopter une position de conseil et d'aide mais qui sera distinguée dans le temps du travail de recherche. Les objectifs de la recherche sont également indiqués : le cadre général de l'étude de l'activité et le fait que, dans ce cadre, un objet d'étude sera construit avec les acteurs. Si la durée prévue de la recherche est de trois années, il n'est pas demandé d'engagement ferme et définitif. Mais la dimension temporelle est essentielle pour qu'une relation de confiance s'établisse entre les partenaires.

- 19 Certains de ces éléments de contractualisation peuvent être adoptés pour l'accompagnement des enseignants novices particulière-, ment si ce dispositif met en œuvre une analyse de l'activité à partir d'enregistrements de séances, mais également dans un cadre plus général. Nous y reviendrons.

#### 4.4. La réalisation

- 20 En l'état actuel de la recherche, sept séances de classe ont été étudiées. Les cinq enseignants engagés ont réalisé une séance chacun, deux d'entre eux en ayant réalisé une seconde. Le thème, le domaine, le moment de la journée ont été laissés au libre choix des T1. Ces premières séances visent à préciser l'objet d'étude, les conditions méthodologiques de l'enquête, et, donc, doivent permettre aux T1 de présenter un moment ou une séance qui « leur pose problème ». Elles ont porté sur les domaines de la langue écrite (4 séances) ou des mathématiques (3 séances). Elles ont été filmées en totalité. Parfois, même, c'est une demi-journée qui a été enregistrée dans son intégralité et c'est lors de l'analyse que le choix d'une séance a été effectué.
- 21 Après cet enregistrement, une autoconfrontation est réalisée. Elle se déroule immédiatement après la séance, dans un lieu calme, sur place (la classe ou une autre salle de l'école). L'enseignant est alors confronté au film de son action. Un premier passage assez rapide, en forme de « balayage », permet de situer le contexte de la séance. Ensuite le chercheur et l'enseignant sélectionnent ensemble un bref moment de quelques minutes. Le choix de ce moment est essentiel car il détermine en partie l'objet d'étude. Il peut être révélateur des difficultés de la séance, il peut aussi concentrer un ensemble de problèmes ou un élément que le T1 souhaite approfondir. Ce moment est alors analysé en détail. Un questionnement précis est utilisé afin de guider l'enseignant dans le commentaire de son action. Il s'agit de l'amener à raconter, à commenter et à montrer tout ce qui peut l'être de l'activité.
- 22 Dans le cadre de la recherche, les enregistrements sont ensuite mis en script. Les données sont traitées suivant le cadre de l'analyse sémiologique (Theureau, 1992, 2000). Une première analyse, non strictement scientifique, est adressée aux T1 engagés dans la recherche. Puis, ultérieurement, une analyse plus approfondie leur est transmise. Leur point de vue est sollicité sur la validité de l'observation (est-ce que le chercheur a bien observé ce qui devait l'être ?) et sur celle de la description (la description qui est faite de l'activité est-elle conforme à la réalité ?).

### 5. Eléments de conclusion : les besoins des professeurs des écoles sortants de l'IUFM

- 23 Les résultats de la recherche ne sont évidemment pas encore établis. Cependant, le cadre général de l'analyse de l'activité permet de construire, en coopération avec les enseignants engagés, des objets d'étude plus précis. Ceux-ci permettent de mettre en évidence quelques points forts des difficultés des T1. L'activité des enseignants, lors des séances mises en œuvre et le choix des moments analysés font apparaître deux grands domaines qui relèvent de leurs « besoins d'accompagnement ».

## 5.1. Les difficultés de gestion de la classe

- 24 En premier lieu, pour trois des enseignants, ceux nommés dans les classes les plus difficiles, les besoins apparaissent surtout liés à la grande hétérogénéité de ces classes et à leur conduite. Les séances qui ont été enregistrées portent sur des moments que l'on peut qualifier de « flous », de peu planifiables, dans le cours de la journée de classe.
- 25 Dans le premier cas, il s'agit d'un moment où l'enseignante (**H.**, CP/CE1) apporte une aide individualisée à des élèves en difficulté lors d'une séance d'écriture (graphisme), en milieu de matinée. Les élèves sont en situation d'écriture individuelle sur l'ardoise puis sur le cahier d'écriture, l'enseignante aide assez longuement et individuellement quelques élèves qui sont dans l'incapacité d'accomplir seuls la tâche demandée (tracé de la lettre g). La difficulté est alors d'assurer l'ordre dans la classe pendant qu'elle se consacre à ces élèves et de maintenir l'ensemble de la classe en activité. Elle se trouve confrontée aux dilemmes classiques de l'enseignant débutant et doit décider du temps qu'elle va consacrer à ces élèves en difficulté. Elle sollicite la mise en place d'un tutorat des élèves habiles vers les moins habiles, qui se met en place au fur et à mesure de l'achèvement du travail.
- 26 Le second cas est proche du premier. **R.**, l'enseignant (CE2/CM1, ZEP), choisit également de montrer un moment de transition, en début d'après-midi, où les élèves terminent leur travail de mathématiques de la matinée. C'est un moment où il affirme éprouver un fort malaise, un sentiment de faible compétence professionnelle et où il a l'impression de « ne pas maîtriser la situation ». Ce malaise est dû au fait qu'il ne peut aider tous les élèves qui le sollicitent et qu'il a du mal à accepter cet état de fait. Il apporte une aide à certains des élèves qui le sollicitent et fournit du travail, sous forme d'exercices supplémentaires, à ceux qui ont terminé les tâches prescrites. Il veille également à assurer l'ordre mais est tiraillé entre le désir de laisser les élèves s'entraider et celui d'obtenir le silence. Cependant, ce moment lui paraît nécessaire car il lui permet d'apporter une aide à chacun mieux qu'une séance organisée en différenciation pédagogique, par groupes de besoins.
- 27 Le troisième cas relève également de difficultés de gestion de classes difficiles. **B.** choisit de montrer, en CLIS, des séances de mathématiques organisées en atelier où les élèves travaillent à des tâches différenciées, pendant qu'elle se consacre en priorité à un groupe pour une leçon. Mais les importantes difficultés scolaires et comportementales de ces élèves et leur faible autonomie rendent ces moments malaisés à conduire. L'enseignante éprouve un sentiment de malaise, face à ces élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage mais qu'elle essaie de valoriser autant que faire se peut. Elle ressent du découragement, voire de la lassitude, lorsque les élèves ne parviennent pas à résoudre une tâche pourtant simple à ses yeux. En outre, elle est sans doute plus qu'ailleurs, du fait de la nécessaire individualisation des tâches et du peu d'autonomie des élèves, contrainte par le temps, ce qui occasionne des situations de stress. La conjugaison de ces sentiments difficiles entraîne une forme de souffrance professionnelle.

## 5.2. Les difficultés liées aux apprentissages des élèves

- 28 Les deux autres enseignantes engagées et qui se trouvent dans des classes regroupant un nombre d'élèves en difficulté moins important, sont davantage préoccupées par des questions d'apprentissage proprement dit.



- 29 Dans le premier cas, A. (CM1) a choisi de travailler sur l'écriture du récit de fiction. Elle a constaté que quelques élèves de sa classe éprouvent des difficultés dans ce domaine. Celles-ci portent sur la construction d'une trame narrative simple et cohérente. Les autres élèves n'ont pas de problème particulier. Grâce à cette situation relativement favorable elle peut mettre en place une organisation des tâches différenciée, par groupes, qui lui permet de concentrer son action sur le groupe de ces quelques élèves. Celui-ci, scindé en deux sous-groupes, travaille à l'écriture de la fin du récit. Ce sont les rebondissements incessants que proposent les élèves qui posent problème : A. a du mal à en percevoir la cohérence et à aider les élèves à améliorer leur texte. L'analyse de son activité montre que, si, au début de la séance, elle est préoccupée par la construction du récit, au fur et à mesure de son avancement, ses préoccupations évoluent. La dynamique des interactions fait que peu à peu elle se centre davantage sur le comportement des élèves en difficulté. Elle est alors surtout préoccupée par leur participation au travail et leur intégration dans le groupe par les autres élèves. Ses interventions visent à faire accepter les propositions de ces élèves par les autres membres du groupe.
- 30 Dans le second cas, V. (CM1/CM2) s'attache à aider des élèves en difficulté dans la résolution de problèmes mathématiques. C'est un domaine disciplinaire où V se sent peu à l'aise, voire peu compétente, et où elle craint de « pénaliser ses élèves ». Elle met en place un dispositif didactique qui vise à mettre les élèves en situation de recherche autonome par groupes. Mais là aussi, au fil de la séance et de la dynamique des interactions, elle adopte peu à peu une autre attitude. Elle apparaît alors comme surtout préoccupée par la réalisation de la tâche par les élèves en difficulté. Elle utilise un guidage individuel fort afin de les amener à résoudre le problème, plutôt que de les laisser dans l'erreur ou l'inachevé. Elle considère que les dispositifs didactiques d'aide qu'elle a proposés ne suffisent pas à assurer la réussite de la tâche par tous les élèves car ils s'adaptent mal à leurs difficultés propres. Elle considère également que le travail de groupe ne permet pas à certains élèves en difficulté de progresser dans ce domaine.

## 6. Propositions

- 31 En l'état actuel du travail, il me semble possible de faire, avec prudence et modestie, six premières propositions pour l'accompagnement des T1.
- 32 1. Adopter le point de vue de l'activité plutôt que celui de la tâche : ainsi que le précise la circulaire, l'accompagnement des T1 se place dans un cadre qui n'est pas celui d'une formation classique. Il devrait être dégagé de certaines conceptions en vigueur dans la formation initiale et de pratiques de suivi des sortants de l'IUFM. Il ne s'agit pas de prescrire (le point de vue de la tâche) des méthodes, des outils, des dispositifs. Il ne s'agit pas de considérer l'action uniquement comme la mise en œuvre de plans et d'orienter cet accompagnement vers un travail de planification hors de son contexte. Il ne peut non plus être fondé sur une analyse externe des besoins de formation. S'il s'agit de partir des difficultés réelles des T1, cela signifie que c'est le point de vue de l'activité, c'est-à-dire de ce qu'ils font réellement en classe pour tenter de répondre à la prescription, qui doit être adopté. Les implications de cette posture sont fortes : partir de l'activité pour l'analyser, sans la reconstruire, la juger ou adopter une position malaisée de conseil (Chaliès et Durand, 2000) est difficile. Les premiers enseignements de cette recherche montrent que l'analyse de l'activité permet d'accéder, dans une certaine mesure et si elle se place dans

une relation de confiance et d'aide, aux difficultés des débuts dans le métier, souvent synonymes de malaise, voire de souffrance.

- 33 2. Définir les besoins dans une coopération entre les formateurs et les T1 : les besoins d'accompagnement doivent donc être définis en coopération avec les T1 eux-mêmes. Pour cela, l'instauration d'une relation de confiance est indispensable, hors de toute posture classique de conseil et a fortiori d'évaluation. C'est à cette seule condition que les besoins réels seront repérés et que l'accompagnement sera une véritable formation d'adultes. Les stages de deux semaines qui seront mis en place pour les T1 devraient donc débiter par une définition précise des besoins, sur le mode de la collaboration entre formateurs et T1. Cette définition pourrait être étayée par des visites préalables des « formateurs de terrain » (conseillers pédagogiques, IEN) aux T1 dans leur classe. Les besoins seront évidemment forts divers, mais il sera sans doute possible de dégager des lignes de force, un peu à l'exemple de ce que j'ai tenté de faire ici. Dans tous les cas, le travail devra être le plus possible différencié.
- 34 3. Prendre en compte les difficultés des contextes spécifiques (classes spécialisées, ZEP, classes à plusieurs cours...) : les T1 sont souvent nommés sur des postes difficiles. Il est indispensable de prendre en compte les difficultés particulières de ces postes, qui sont grandes. La recherche en cours montre que la formation initiale ne répond que partiellement aux préoccupations des novices nommés sur ces postes. Les questions d'organisation de classe, même chez des T1 qui ont exercé préalablement une année en tant que stagiaires de la liste complémentaire et qui n'éprouvent pas de problème particulier de l'ordre de la « discipline », sont centrales dans ces cas-là. Elles relèvent de la difficulté, voire de l'impossibilité pour eux, à mettre en place une véritable différenciation lorsque les difficultés et les cas particuliers s'amoncellent. Elles apparaissent dans des moments qui ne sont pas les moments classiques de leçon collective ou même de travail de recherche en groupe que les T1 montrent souvent à leurs visiteurs, quitte à masquer ce qui leur pose véritablement problème.
- 35 4. Utiliser l'analyse de l'activité (ou des pratiques) comme outil d'accompagnement du développement professionnel : le plan accorde une place centrale à ces dispositifs. Ils sont également au centre de cette recherche. Je ne peux que reprendre quelques éléments du plan. Ces dispositifs qui « permettent d'identifier et d'analyser les expériences professionnelles » sont d'une grande richesse. Cependant, ainsi que le signale le plan, ils ne peuvent être laissés à l'improvisation. L'analyse de l'activité permet de repérer les difficultés et les réussites de l'activité et d'en analyser précisément le cours. Elle permet de repérer ce qui reste masqué par la force de l'évidence au formateur, même expérimenté. Elle permet au novice de prendre conscience des ressorts cachés de son action ou de celle d'autrui, de se dégager des modèles excessivement rationalistes de l'enseignement et de développer ses compétences professionnelles plus rapidement. Elle demande donc des petits groupes, un étalement dans le temps et un travail de proximité, comme le préconise le plan, qui, en l'état actuel des choses, semble difficile à mettre en place. Il semble donc indispensable de poursuivre et de développer les formations de formateurs en particulier PEMF2 et MAT2 dans ce domaine, ainsi que le propose le rapport Caspar (2002).
- 36 5. Quelques questions pour l'accompagnement : les questions relevées provisoirement au cours de cette étude semblent cependant pertinentes pour définir quelques axes de formation. Elles sont sans doute typiques des difficultés de nombreux T1. En premier lieu, la conduite des moments « flous », de transition, de début d'après-midi, qui sont

rarement montrés aux formateurs lors de leurs visites car peu valorisants pour le T1, paraît importante. Elle révèle leur difficulté à gérer les différences de rythme d'apprentissage des élèves, en particulier dans les classes les plus difficiles. En second lieu, la question des apprentissages les plus complexes, en mathématiques et en maîtrise de la langue, et de la manière dont on peut les aborder avec les élèves les plus en difficulté paraît également essentielle. En troisième lieu, la question de la grande hétérogénéité des classes dans lesquelles sont souvent nommés les T1 est un problème crucial à traiter. Les sentiments de difficulté, de malaise, de faible compétence, de stress, voire de souffrance reviennent fréquemment dans le discours des T1. Il s'agit de prendre en compte cette dimension, relevée par la recherche comme essentielle dans le développement des novices (Ria et Durand, 2001). La fonction de réassurance de cet accompagnement est sans doute essentielle : les T1 nommés dans des classes difficiles doivent être soutenus.

- 37 6. Adopter un point de vue plus transversal que strictement disciplinaire : les questions strictement disciplinaires ne constituent pas les préoccupations dominantes des T1 engagés dans cette enquête, en particulier lorsqu'ils exercent dans les classes les plus difficiles. Quand elles sont retenues, elles le sont sous l'angle de la prise en compte des élèves en difficulté et pour les apprentissages les plus complexes, l'écriture et la résolution de problèmes mathématiques. Mais, même dans ces cas, on s'aperçoit que ce n'est pas le point de vue strictement didactique qui préoccupe le novice, mais plutôt le fait d'amener l'élève à résoudre la tâche et à s'y impliquer. Ces éléments engagent à adopter un point de vue transversal plutôt que strictement disciplinaire qui pourrait n'être qu'un prolongement de la formation initiale. Il y a là des formes nouvelles de collaboration à inventer entre les formateurs « généralistes » (conseillers pédagogiques, PEMF<sup>2</sup>, formateurs de formation générale) et les formateurs disciplinaires de l'IUFM.

## 7. Prolongements

- 38 Ce projet innovant n'en est qu'à ses prémises. Les résultats de l'étude de l'activité des T1 ne sont pas établis. La recherche se poursuivra au cours des deux années à venir. Elle devrait permettre d'affiner notre connaissance de l'activité professionnelle de T1. Par voie de conséquence, les premières propositions sont encore à préciser.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. : « L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants », in BLAN-CHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coordonné par), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, 1996.

ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. et BRU M. : *Réseau OPEN, Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes*. Document non publié, 2001.

BERTONE S. : *Développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'éducation physique au cours de la première année d'expérience*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée. Montpellier, Université de Montpellier I, 2001.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coordonné par) : *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, 1998.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coordonné par) : *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan, 2001.

CASPAR P. : *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM. Rapport de mission à monsieur le ministre de l'éducation nationale*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 2002.

CHALIES S. et DURAND M. : « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », in *Recherche et Formation*, N° 35, p. 145-180, Paris, 2000.

CLOT Y. : *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G. et SCHELLER L. : « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode de clinique de l'activité », in CLOT Y., PROT B. et WERTHE C, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir (Éducation Permanente)*, N° 143 (2001-1), Paris, 2001.

DURAND M. : *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF, 1996.

DURAND M. : « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs », in GOHIER C. et ALIN C. (dir), *Enseignant - formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris, L'Harmattan, 2000.

DURAND M., CHALIES S. et VEYRUNES P. (sous presse) : « L'analyse de l'activité en situation : questions de méthode ».

HUTCHINS E. : *Cognition in the wild*. Cambridge (Massachusetts, USA), MIT Press, 1995.

LAVE J. : *Cognition in practice*. Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1998.

LEPLAT J. et HOC J.-M. : « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », in *Cahiers de Psychologie Cognitive*, N° 3-1, pp. 49-63, 1983.

LEPLAT J. : « L'environnement de l'action en situation de travail », in BARBIER J.-M. et al., Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM. *L'analyse de la singularité de l'action*, pp. 107-132, Paris, P.U.F., 2000.

LEVINAS E. : *Éthique et infini*. Paris, Fayard et France Culture, 1982.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. : « Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés et des personnels d'éducation et d'orientation », in Circulaire 2001-150 du 27/07/2001, *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, N° 32 du 06/09/2001, Paris, 2001.

RIA L. : *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive - Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée. Montpellier, Université de Montpellier I, 2001.

ROGER D., ROGER J.-L. et YVON F. : « Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante », in CLOT Y., PROT B. et WERTHE C, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir (Éducation Permanente)*, N° 143, 2001-1, pp. 115-125, Paris, 2001.

SAUJAT F. : « Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour », in CLOT Y., PROT B. et WERTHE C, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir (Éducation Permanente)*, N° 143, 2001-1, pp. 87-98, Paris, 2001.

RIA L. et DURAND M. : « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe », in *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N° 5, pp. 111-123, 2001.

RICŒUR P : *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990.

SCHÖN D.A. : *The reflexive practitioner, How Professionals Think in Action*. New York (NY, USA), Basic Book Inc., 1983.

SCHWARTZ Y. : *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*. Paris, P.U.F, 1997.

SUCHMAN L. : *Plans and situated action*. Cambridge (UK), Cambridge University press, 1987.

TARDIF M. et LESSARD C. : *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Les Presses de l'Université Laval, Bruxelles, diffusion - Éditions De Boeck Université, 1999.

THEUREAU J. : *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'anthropologie cognitive située*. Berne (Suisse), Peter Lang, 1992.

THEUREAU J. et JEFFROY F. (coord.) : *Ergonomie des situations informatisées. La Conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse, Octarès, 1994.

THEUREAU J. : « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in BARBIER J.-M. et al, Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*. pp. 13-51. Paris, P.U.F., 2000.

TOCHON F.V. : *L'enseignant expert*. Paris, Nathan (collection : pédagogie), 1993.

VARELA F.J. : *Quels savoirs pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris, La Découverte, 1996.

VEYRUNES P. et DURAND M. (soumis) « Une éthique des relations praticiens - chercheurs : analyse dans le cadre d'une étude de l'activité des enseignants novices ».

## NOTES

1. T1 : professeurs des écoles titulaires de première année, sortis de l'IUFM à la dernière rentrée. Ils peuvent être soit dans leur première année d'exercice professionnel, soit dans leur deuxième année pour ceux recrutés sur la « liste complémentaire » et qui ont donc effectué une année sur le terrain avant leur formation professionnelle.

2. PEMF : professeurs des écoles maîtres formateurs, titulaires du CAFIPEMF, examen certifiant leur aptitude à exercer les fonctions de maîtres formateurs. MAT : maîtres d'accueil temporaires, qui reçoivent des stagiaires dans leur classe. Ils ne sont pas titulaires du CAFIPEMF, mais choisis comme experts par leur inspecteur de l'éducation nationale.

## RÉSUMÉS

Ce projet innovant se place dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Il s'intègre à la réflexion sur le plan d'accompagnement à l'entrée dans le métier des

enseignants qui est mis en oeuvre à la rentrée 2002. Le compte-rendu veut apporter une contribution à la définition des « besoins d'accompagnement » des T1 professeurs des écoles. Il veut aussi contribuer à la réflexion sur les méthodes de cet accompagnement. Il s'appuie sur une étude de l'activité de cinq enseignants T1 volontaires. Leur activité est analysée à partir de séances de classes filmées et de l'auto confrontation au film de leur action. L'analyse est focalisée sur des moments difficiles sélectionnés en coopération avec le chercheur. Elle est conduite dans le cadre théorique de l'action située et de l'analyse du cours d'action. Le compte-rendu dégage ensuite quelques pistes pour l'accompagnement des T1.

This innovative project is set within the framework of an Education Sciences doctoral thesis research. It is part and parcel of the reflection on the teacher entry into the profession accompaniment action plan which is being implemented in the fall of 2002. This report seeks to bring its contribution to the definition of the accompaniment needs" of T1 elementary school teachers (newly accredited teachers in the first year of their career). It also seeks to contribute to the reflection on the methods of this accompaniment. It relies on a study of the professional activity of five T1 volunteers. Their activity is analyzed on the basis of filmed class sessions and upon their reactions to the film when upon viewing it, they are confronted with their professional actions. The analysis is focussed on difficult moments, which are selected in cooperation with the researcher. It is conducted within the theoretical framework of "in situ" actions and of the analysis of the course of action. Afterwards, the report reveals a number of possible plans of action for the accompaniment of the T1.

## INDEX

**Mots-clés :** accompagnement, activité, enseignant débutant

**Keywords :** beginner teacher, professional activity, support

## AUTEUR

**PHILIPPE VEYRUNES**

Doctorant, équipe LIRDEF, Formateur IUFM